



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL: RELACIÓN CON LOS INDICADORES ACADÉMICOS EN DOCENTES ESPECIALISTAS SIN FORMACIÓN INICIAL EN PEDAGOGÍA

por

PATRICIO AUGUSTO OGAZ DIAZ

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado de
Magíster en Dirección y Liderazgo Educacional

Profesor guía:
Carlos Gonzalez Ugalde

Comisión:
Daniela Veliz
Elena Montenegro

Santiago de Chile, Junio 2019

© 2109, Patricio Augusto Ogaz Diaz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN
SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL: RELACIÓN
CON LOS INDICADORES ACADÉMICOS EN
DOCENTES ESPECIALISTAS SIN FORMACIÓN
INICIAL EN PEDAGOGÍA**

por

PATRICIO AUGUSTO OGAZ DIAZ

Profesor guía:
Carlos Gonzalez Ugalde

Comisión:
Daniela Veliz
Elena Montenegro

Santiago de Chile, Junio 2019

© 2109, Patricio Augusto Ogaz Diaz

Dedico esta Tesis a todos aquellos profesionales que se desempeñan en el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional y que, en su propio desafío profesional, ven la necesidad de adquirir competencias pedagógicas que les permitan contribuir a formar en nuestros estudiantes mejores personas y profesionales que aporten al crecimiento de nuestro país y a su propia movilidad social.

A Nathalie, mi hija, quien siempre ha sido mi inspiración y es quien está detrás de cada nuevo desafío y objetivo que he trazado, desde que Dios la incluyó en mi vida y me puso en su camino. Amada hija, busco en cada oportunidad crecer para ti y poder ser el padre cercano, el amigo y un hombre de cuna humilde que ha logrado crecer gracias al esfuerzo y compromiso que todos y cada uno de nosotros requiere, para avanzar en esta vida no exenta de obstáculos, pero llena de oportunidades.

AGRADECIMIENTOS

Durante todo el proceso cursado en el Magister en Dirección y Liderazgo Educacional han sido muchas las personas que han contribuido de diferentes maneras a la concreción de este trabajo.

Muy especialmente quiero agradecer al cuerpo docente de la Facultad de Educación de la Sede San Joaquín de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes fueron un importantísimo referente durante el proceso de formación y a posterior en su contribución constante al perfil profesional esperado como estudiante y colaborador. Debo en este contexto destacar el muy cercano compromiso con cada uno de mis compañeros que tuvo el profesor Julio Sagüés Hadler, quien siempre dedico un tiempo, una respuesta y una palabra de aliento en nuestra formación. Al profesor y gran referente Sr. José Antonio Le Fort Saez, quien generó en mi un cambio en la forma de ver la educación de cara a las necesidades emergentes del nuevo mundo donde nos desenvolvemos y buscamos aportar, como una contribución a la formación de nuestros estudiantes. Al profesor Andrés Bernasconi, quien pudo orientarme de una forma más pragmática en como ver el modelo educacional chileno y cuál puede ser mi contribución en este ámbito al momento de verme involucrado en proyectos de alto impacto en el campo de las políticas educativas institucionales y de mayor espectro.

Quiero dar las gracias por el aporte entregado, a mi profesor guía Sr. Carlos Gonzalez Ugalde, quien buscó la forma de hacerme ver los diversos caminos que podía transitar en post de conseguir los objetivos trazados en esta tesis, tendiente todo ello a entregar un recurso que pudiera transformarse en un verdadero aporte al contexto en el que mi investigación estaba enfocada. Carlos, usted depositó en mí su confianza en el trabajo que se estaba desarrollando, espero haber retribuido en la medida de lo esperado.

Debo también agradecer a todo el equipo directivo de la Escuela, Centro de Formación Docente y Unidad de Apoyo Pedagógico de la institución centro de esta investigación. Todos y cada uno de ellos fueron un importante aporte y grandes acompañantes durante el camino recorrido y que hoy ve en esta tesis los resultados que espero, sean un aporte al proyecto educativo institucional y les permitan seguir en la senda del continuo mejoramiento y desafío trazado, para lograr el éxito personal que cada estudiante desea alcanzar al depositar la confianza en su proceso de formación en esta institución.

Michelle, Raquel, Christian, Edenilson y Marcelo, respetados amigos y compañeros, nada de esto hubiera sido posible sin su constante apoyo, aporte y acompañamiento en variadas instancias. Desde su contribución y mirada profesional, pasando por la camaradería y la amistad incondicional, reconozco en todos y cada uno de ustedes a grandes profesionales y, por sobre todo, extraordinarias personas. Gracias por escucharme, soportarme y apoyarme en cada ocasión en que estuvimos uno al lado del otro.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción	3
Problema	7
Marco Teórico	10
Metodología de Investigación	16
Resultados	21
Conclusiones	24
Referencias	26
Anexos	32
1. Resultados SPSS Statistics v.21.....	32
T-Student Diplomado o Talleres sobre IDD.....	32
T-Student Diplomado sobre IDD	32
T-Student Talleres sobre IDD	32
T-Student Diplomado y Talleres sobre IDD	33
2. Detalle de los Instrumentos de Evaluación Docente de la Institución.	34
Evaluación de Jefatura - Índice Evaluación Jefatura.....	34
Evaluación de Estudiantes - Índice Docente.....	36
Evaluación de Pares - Índice Programa de Acompañamiento Docente	41
3. Competencias Docentes – Villarroel & Bruna (2017).....	43
4. Competencias Docentes – Tejada (2009)	44

Resumen

Propósito: El desarrollo de competencias pedagógicas en docentes disciplinares de la Educación Superior Técnico Profesional es una necesidad para los líderes educativos. El estudio explora la relación de los resultados del proceso formal de evaluación de desempeño con la formación en habilidades y competencias pedagógicas, basados en dimensiones específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diseño: Es un estudio de caso comparativo dentro de una submuestra con metodología cuantitativa en una escuela de formación de una institución con un proceso formal de evaluación y formación docente. La fuente de datos cubre 340 de los 403 docentes de una escuela de formación, representando el 84,36%.

Hallazgos: Los indicadores muestran diferencias entre el grupo de docentes que han desarrollado diplomados o talleres en las instancias formales de la institución. Al segmentar estos grupos mayores sobre el tipo de capacitación realizada, se observa que los docentes que han desarrollado diplomados tienen significativamente un mejor indicador de desempeño sobre el resto.

Implicaciones: Se ofrecen recomendaciones para mejorar el programa de capacitación continua con itinerarios formativos articulados en apoyo a la práctica de liderazgo y futuras investigaciones sobre la relación entre el desarrollo de competencias pedagógicas y los resultados en los indicadores de desempeño docente.

Palabras claves: Competencias pedagógicas, Educación Superior Técnico Profesional, ESTP, formación docente.

Abstract

Purpose: The development of teaching skills in disciplinary teachers at the Higher Education Technical Professional has become a necessity for educational leaders. The study explores the relationship between the results of the formal performance evaluation process and the training in pedagogical skills and competences, based on specific dimensions of the teaching and learning process.

Design: It is a comparative case study within a subsample with quantitative methodology in a training school of an institution with a formal evaluation process and teacher training. The data source covers 340 of the 403 teachers in a training school, representing 84.36%.

Findings: The indicators show differences between the group of teachers who have developed diplomas or workshops in the formal instances of the institution. When segmenting these major groups on the type of training carried out, it is observed that teachers who have developed diplomas have a significantly better performance indicator on the rest.

Implications: Recommendations are offered to improve the continuous training program with articulated training itineraries in support of the practice of leadership and future research on the relationship between the development of pedagogical competences and the results in the teaching performance indicators.

Key words: Pedagogical Competencies, Technical and Vocational Education and Training, TVET, teacher formation.

Introducción

El área temática seleccionada para esta investigación es “Educación Técnico Profesional y Competencias Pedagógicas”, buscando identificar relaciones entre factores asociados al aprendizaje y las habilidades del campo de la pedagogía, instaladas en los docentes especialistas sin formación inicial en pedagogía, en el contexto de la Enseñanza Superior Técnico Profesional. Se cuenta con relativa información empírica y evidencia de investigaciones formales que permiten reforzar la necesidad de la formación profesional de los docentes especialistas no pedagogos, en las competencias y habilidades propias de la pedagogía, más allá de la necesidad inicial de la vinculación que requiere la Educación Superior Técnico Profesional con las formalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio busca identificar el nivel de relación que se puede observar entre el desarrollo formal de competencias pedagógicas y los indicadores de desempeño docente, extraídos desde el proceso formal de evaluación semestral, en una organización del segmento Educación Superior Técnico Profesional.

Chile ha experimentado un aumento en la demanda por educación en el segmento técnico profesional. Es así como las instituciones educacionales para la formación superior técnico profesional (Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales) han aumentado su participación en la matrícula total de la educación superior en 22 puntos en los últimos 12 años, pasando de un 19,2% en 2005 a un 41,2% en 2017¹. Por otro lado, la matrícula técnico profesional de inicio ya representa un 53,5% del sistema de educación superior.

¹ Fuente: Consejo Nacional de Educación - CNED

Contar con docentes en la educación técnico profesional con habilidades y competencias sobre contenido y pedagogía es una forma en la que una organización educativa de esta área puede equipar a los estudiantes con altos niveles de habilidades técnicas y académicas de manera complementaria en una formación integral. La formación de los docentes en los Centros de Formación Técnico Profesional o Institutos Profesionales se vincula con nuestra sociedad y economía (Ros-Garrido, Navas-Saurin & Marhuenda, 2017), impulsando el desarrollo de las carreras de los estudiantes, escuelas y comunidades con un mayor rendimiento académico, evaluación y rendición de cuentas a diversos actores involucrados en el sistema educativo de este segmento (Orozco, Barahona & Guerra, 2018).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha creado la Red UNEVOC², que corresponde a una plataforma global específica relacionada con la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP). Esta red establece un programa de liderazgo que se enfoca en el acompañamiento de los participantes, realizando y enfocando las necesidades identificadas y emergentes que puedan contribuir a la formación de líderes efectivos en la educación y formación técnico profesional. Acorde a lo que nos aporta UNEVOC, un cuello de botella percibido en la realización del cambio en las instituciones de educación y formación técnico profesional se relaciona con la falta de líderes de cambio y la falta de capacidad para desarrollar una visión e implementar el cambio, por lo que se debe abordar este cuello de botella mediante el desarrollo de la capacidad de los expertos para convertirse en agentes de cambio en sus respectivas instituciones. Para que los líderes transformadores de la educación y formación técnico profesional sean efectivos, necesitan tener una visión clara, una sólida base

² <https://unevoc.unesco.org/>

de conocimientos temáticos para apoyar y defender su visión, y las habilidades de liderazgo y gestión para impulsar el cambio.

Acorde a Ramsden (1987; 2003) es necesaria una perspectiva relacional que conceptualiza del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integral, lo que implica indagación y reflexión sobre cómo los estudiantes aprenden temas específicos en contextos particulares. Los hallazgos obtenidos en esta investigación entregan en primer término evidencia acerca de la relación efectiva entre el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes especialistas y los resultados académicos obtenidos en los procesos de evaluación.

La recopilación y tabulación de la información base sobre instancias de capacitación interna, fue lograda al contar con los registros de formación de los docentes que la organización educativa mantiene como parte de las fichas individuales y que son administradas por el Centro de Formación Docente, por consiguiente, esto fue posible en base a la colaboración del área de formación. La recopilación y tabulación de la información sobre los indicadores académicos, se logró al poder acceder a los resultados finales del Indicador de Desempeño Docente (IDD) y su desagregación para las dimensiones y componentes de esta, información que pudo ser provista por la escuela específica de la institución educativa en la que se ha centrado esta investigación para aportar al mismo en su interés de contar con los resultados de análisis sobre el fenómeno de referencia que se ha tomado para esta investigación.

Esta investigación genera un insumo para apoyar los esfuerzos y objetivos que definan el quehacer de los líderes y organizaciones educativas de la formación técnico profesional, buscando fortalecer el cuerpo de colaboradores especialistas vinculados a la docencia, y que por consiguiente tienen un efecto directo en los resultados de los estudiantes.

A partir de la revisión bibliográfica del desarrollo de competencias docentes, se contextualiza la necesidad de contar con procesos de formación en este ámbito. Se analiza cómo esta construcción teórica puede evidenciar una relación entre los procesos de formación docente y resultados académicos de los estudiantes. Para ello, se realiza un estudio de caso, donde se examina si el desarrollo de capacitaciones en base a los registros de formación docente tiene relación con los resultados de la evaluación de desempeño docente. Se expone a continuación el problema a estudiar.

Problema

El perfeccionamiento docente en el segmento de educación técnico profesional, no solo debe estar enfocado en la nivelación de competencias disciplinares propias de la especialidad del cuerpo de colaboradores buscando su actualización, vinculación con los entornos productivos en los escenarios de ejecución real y transferencia de la experiencia práctica a los estudiantes en formación. Para lograr un aprendizaje profundo o significativo (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999; Pellegrino, 2006; Lawless & Pellegrino, 2007), que dé cuenta de la efectividad del proceso este deben empezar planteando objetivos y expectativas claras a sus estudiantes, ofrecer una amplia variedad de ideas y trabajos que sean desafiantes y los motiven a preguntar y discutir, siempre de la mano del apoyo y la guía del docente. Esta última perspectiva plantea el problema del estudio y busca evidenciar la necesidad de la formación complementaria del especialista con las habilidades y competencias pedagógicas que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje, para determinar la relación existente entre estas variables y en qué grado de significancia estas se presentan y por lo tanto abordar la investigación para responder a la pregunta:

¿Cómo influye el desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes especialistas, en la formación de los estudiantes de nivel superior técnico profesional?

Respecto de las competencias pedagógicas requeridas, Tejada (2009) nos aporta una síntesis basada en autores, contextos y escenarios de actuación que aportan aspectos a considerar como competencias del perfil docente. Estas son un innegable aporte a la fundamentación y que sin ser concluyentes (como indica el autor), ese conjunto pretende sintetizar las diferentes preocupaciones que conciernen la definición de las competencias docentes requeridas en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Aunque no se pueda olvidar la capacidad autodidacta de los profesores, como lo señalan Benedito, Ferrer & Ferreres (1995), es que Giusti (2007) considera que es por medio de la formación pedagógica que se puede entregar a los docentes *"el tiempo, absolutamente indispensable, de pensar la educación: Sus objetivos, sus medios, sus fines, sus ámbitos de influencia, su involucramiento con la sociedad y su compromiso con todos los estudiantes (p.130)"*.

El compromiso del proceso de formación continua e integral para el docente es el que debería conducir a la reflexión sobre la responsabilidad en la formación de los estudiantes y como debemos abordarla desde la necesidad imperiosa que define la conjunción "especialista y profesor". Esta perspectiva de profesionalismo, especialización y crecimiento es la que involucra la construcción de una carrera académica efectiva tanto para estudiantes, como para los propios docentes (Berrios, 2015; González, 2015), decantando en un conjunto de características que pueden ser consideradas en el perfilamiento de un docente de excelencia para los contextos de educación superior, como lo analizan Villarroel & Bruna (2017).

Abordar la evidencia y poder determinar ¿Qué relación podemos establecer entre las competencias pedagógicas y los indicadores académicos de los docentes especialistas que han desarrollado formalmente estas competencias o habilidades, en contraposición a docentes especialistas que no lo han hecho? es el objetivo principal de la investigación, para lo que en específico se trabajará en:

1. Recopilar y tabular los registros de formación que se posee en los procesos e instancias de capacitación formales internas de los docentes. Estos registros de formación considerar el desarrollo de Talleres de Perfeccionamiento Docente y Diplomados, que dicta el Centro de Formación Docente de la institución.
2. Recopilar y tabular los indicadores académicos presentes en la Evaluación de Desempeño Docente. Esta evaluación corresponde al modelo de evaluación de

desempeño y se realiza de forma semestral, analizando principalmente 3 dimensiones: Competencias Docentes, Resultados de Aprendizaje y Cumplimiento Administrativo, describiendo sus componentes y consideraciones en el apartado Metodología de Investigación.

3. Analizar los datos de los grupos de estudio, para cotejar el desarrollo de competencias pedagógicas (realizadas o no) versus los resultados de los indicadores académicos recopilados, con la finalidad de medir la relación existente entre estas variables.

Los resultados obtenidos darán cuenta sobre la necesidad de contar con procesos de formación de docentes especialistas en el ámbito técnico profesional sobre habilidades y competencias pedagógicas, en base a itinerarios formativos formales y articulados a las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la hipótesis de que su desarrollo contribuye a mejorar la efectividad del proceso, en base a los resultados académicos en una medición multidimensional con un proceso formal de evaluación del desempeño docente.

Marco Teórico

El desarrollo profesional docente es analizado desde diversas ópticas, con la finalidad de poder contribuir a la calidad requerida en los procesos formativos a los que se ven enfrentados los estudiantes y es una de las dimensiones con mayor relevancia al momento de abordar el liderazgo para el aprendizaje en las organizaciones educativas (Hanushek & Rivkin, 2007; Day et al., 2010; Hanushek, 2010; Scheerens, 2012; Hallinguer & Huber 2012; Bolivar, 2014; Bernasconi & Rodríguez-Ponce, 2018). La educación Técnico Profesional, circunscrita en el ámbito de la educación media y superior, es un agente de alto impacto en el desarrollo profesional y la movilidad social de los individuos que toman esta alternativa educacional como opción. Los itinerarios formativos más allá de ser pertinentes en su curriculum, contextualización y ambientes de aprendizaje, deben estar acompañados por un equipo docente experto en su campo técnico, pero que además cuente con las competencias pedagógicas y didácticas que les permita transmitir y evaluar los aprendizajes esperados para sus propias áreas de especialización y experticia.

Villarroel & Bruna (2017) realizan un análisis para establecer un conjunto de competencias que deben ser observables en los docentes formadores, clasificando estas en las dimensiones básicas, específicas y transversales. Las autoras definen estos niveles de la siguiente forma:

- Las Competencias Básicas corresponderían al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor de un profesor, y que conforman los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia.

- Las Competencias Específicas se refieren a las que son parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje y distinguen a un docente cuya enseñanza está centrada en el aprendizaje de los estudiantes (McCabe & O'Connor, 2014), buscando identificar y comprender cuáles son las mejores estrategias de enseñanza y evaluación según los resultados de aprendizaje que se quieren desarrollar, los contenidos que se aprenden y las características de los alumnos a quienes enseña (Cid et al, 2012; Moreno, 2016; Torelló, 2012).
- Las Competencias Transversales son aquellas entregan un valor agregado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Funcionan como factor protector del rol del docente, su interacción con los estudiantes y el logro de los aprendizajes esperados. Tiene relación con la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del docente, lo que le permite ponerse en el lugar de otros, vincularse adecuadamente con los alumnos, cuestionar y mejorar sus prácticas docentes.

Tejada (2009) establece tres implicaciones para la formación continua docente de calidad, las que se basan en; crear continuidad entre la formación continua y la educación inicial que tiene el docente, considerar los escenarios de actuación laboral y finalmente considerar los diferentes niveles de cualificación o perfil docente. Abordaremos entonces el proceso de formación desde tres perspectivas asociadas a la necesidad de formar competencias y que en virtud del contexto de esta investigación serían: Formación inicial, perfeccionamiento durante el ejercicio y el desarrollo de competencias pedagógicas (al no ser parte de su perfil profesional).

La primera corresponde a la formación inicial que reciben los docentes, la que es rescatada en el informe McKinsey de 2007 (Barber & Mourshed, 2007) y lo posiciona como el segundo factor clave en las variaciones del aprendizaje, evidenciándolo en los países del estudio donde adicionalmente se estimula la revisión y evaluación

permanente de las prácticas docentes. Esto considerando que el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el desempeño docente requiere tomar acciones de apoyo durante los procesos formativos, de inserción y posterior ejercicio en el sistema de educación superior (Ávalos 2014), como es en cierta medida el caso que nos convoca en esta investigación.

La segunda, ya mencionada en el párrafo anterior, corresponde a la capacitación o perfeccionamiento de los docentes durante el ejercicio de su práctica. Richard Elmore (2008), menciona esta necesidad de formación en base a una de las características del liderazgo pedagógico:

“Se requiere más o menos continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales (p.58)”

Lo que refuerza esta necesidad de formación permanente que según Avalos (2008) se estaría posicionando desde dos perspectivas que condicionan la gestión de los procesos formativos relacionados a los docentes. Primero nos indica que tenemos una perspectiva o dimensión desde el “Déficit” y, por otro lado, del “Desarrollo Profesional Docente”. El primero está relacionado con una mirada del docente que adolece de ciertas competencias y que debe ser capacitado para su mejor desempeño. El segundo se posiciona desde la dimensión del progreso, en el que los docentes son considerados portadores de conocimientos y experiencias previas en continuo aprendizaje profesional, y que enseñan estos conocimientos a futuros profesionales (Montenegro & Fuentealba, 2018). Mercado (2007) nos aporta a la comprensión del formador al definirlo como un profesional que requiere mantenerse en formación permanente, porque solo así será posible cambiar y modificar a futuro la propia práctica docente.

La tercera perspectiva está relacionada con la formación especializada en el ámbito técnico profesional, para la cual no tenemos un proceso formal de formación pedagógica como es el caso de las disciplinas transversales (matemáticas, lenguaje e inglés entre otras). Esta necesidad surge como un complemento, ya que en primer término es requerido contar con un docente especialista que cuente con experiencia práctica en la línea de la especialización de la asignatura que dictará. El estudio de Barrientos & Navío (2015), nos da cuenta de que alrededor del 70% de los formadores de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile trabajan en jornada parcial o por horas (CSE, 2010; Castillo & Alzamora, 2009). Por lo tanto, estos docentes se caracterizan por ser profesionales vinculados a la industria, quienes transmiten la experiencia profesional y transfieren las competencias definidas en los planes de estudio. Así, es clave el valor agregado que ellos añaden, ya que ellos cuentan e importan en la mejora de la enseñanza (CINDA, 2008; Careaga, 2007).

El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) ha impulsado una serie de profundas reformas a la educación con la promulgación de la Ley No. 20.845 de Inclusión Escolar. Esta iniciativa legal también ha considerado a la educación técnico profesional en los desafíos de acceso, pertinencia y desarrollo productivo y social del país, haciéndose cargo a su vez de los ambientes formativos y laborales en la Política Nacional de Formación Técnico Profesional y el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente incorpora también a los docentes del segmento técnico profesional y da cuenta en la necesidad de formación en habilidades y competencias pedagógicas, más allá del solo perfeccionamiento técnico, lo que se ve reflejado en el Concurso 2018 Formadores Educación Técnico Profesional³, donde el programa “Desarrollo de competencias para la docencia en educación media técnico profesional” tiene como objetivo:

³ Fuente: <https://tecnicos.mineduc.cl/concurso-2018-formadores-educacion-media-tecnico-profesional/>

"Implantar un cambio metodológico y didáctico en su centro educativo de origen, mediante la aplicación de conocimientos y experiencia acumulada en la formación."

Actualmente las políticas públicas ya no solo deben estar centradas en la cobertura, la mirada hacia la universalidad básica de los estados de bienestar pone de manifiesto que la calidad es una de las dimensiones a considerar en la elaboración de nuevas políticas sociales a la hora de ser incluidas en la agenda pública (Priebble, 2013).

Pero el marco legislativo, regulatorio y las iniciativas individuales no son suficientes si las organizaciones educacionales no dan cuenta de un proceso sostenible que tenga como finalidad la institucionalización de las prácticas de perfeccionamiento docente de manera transversal y al interior de la organización como tal. La sustentabilidad en los procesos formativos del cuerpo docente, es abordada por Zabalza (2002), quien nos propone reflexionar constantemente sobre la práctica docente, realizar instancias de trabajo en equipo y cooperación que permitan a los docentes compartir nuevos conocimientos, enfocar su enseñanza pensando en que sus estudiantes no solo deben manejar un saber, sino que deben orientarse al mundo del empleo, y esta reflexión es la que nos da una aproximación a la evidente necesidad de complementar el enfoque técnico y pedagógico requerido en un proceso de formación técnico profesional.

Impulsar un trabajo en la formación en habilidades pedagógicas en el equipo docente, necesariamente requerirá de un proceso formal de evaluación, que provise el conocimiento de los efectos de los programas formativos en relación con las metas propuestas y los resultados esperados (Orozco, Barahona & Guerra, 2018). Dicho proceso de evaluación debe considerar múltiples variables que permitan sostener la validez, confiabilidad y dimensionalidad del instrumento con el

cual son evaluados los docentes y por consiguiente implementar las estrategias para mejorar el trabajo docente (Carbonel & Mora, 2018).

Metodología de Investigación

La necesidad de poder establecer el nivel de relación entre los indicadores académicos y el desarrollo de competencias pedagógicas en el equipo de docentes – u otras variables de razón posibles de relacionar – requiere la adopción de un acercamiento metodológico cuantitativo que nos permita una medición en docentes especialistas sin formación inicial en pedagogía, como un estudio de caso comparativo dentro de esta submuestra, en base al mismo planteamiento de Silva (2006). Esto nos alinea a saber que es necesario contar con métodos que sean válidos, confiables y replicables, sustentados en sólidos marcos teóricos (Valcke y Martens, 2006; Rourke, Anderson, Garrison y Archer, 2005). Siendo el marco teórico de referencia aquel que da evidencia sobre el efecto que el docente tiene sobre los resultados observables en los estudiantes, pudiendo además precisar que existe rica literatura e investigaciones u observaciones en referencia al liderazgo y el aprendizaje, y del impacto del uno sobre el otro (Ramsden, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Robinson, 2011).

Lo anterior permite indicar que este se trata de un proyecto de investigación descriptivo con características cuantitativas. Este estudio utiliza un enfoque de estudio de caso comparativo sobre datos recopilados desde la evaluación docente multidimensional en un instituto profesional con acreditación⁴ de más de 6 años en sus procesos de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Un estudio de caso es un examen en profundidad, que suele llevarse a cabo a lo largo del tiempo, de un solo caso, como una política, un programa, un lugar de intervención, un proceso de ejecución o un participante. Los estudios de caso comparativos abarcan dos o más

⁴ <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>

casos, de forma que producen un conocimiento más generalizable de las preguntas causales (Vogt, Gardner, Haefele & Baker, 2011). Para la comparación, se establecen 2 grupos de estudio en la investigación:

- Docentes especialistas sin desarrollo de competencias pedagógicas.
- Docentes especialistas con desarrollo de competencias pedagógicas.

Las competencias pedagógicas desarrolladas se extraen desde los registros de capacitación del Centro de Formación Docente de la institución. Estos registros de formación consideran el desarrollo de Talleres de Perfeccionamiento Docente y Diplomados, que dicta el Centro de Formación Docente de la institución.

La evaluación docente de referencia corresponde a un instrumento que forma parte del proceso que se realiza de manera semestral, para el estudio y mejoramiento de la calidad de los docentes de la institución⁵. Este instrumento tiene como objetivos específicos el identificar el desempeño de los docentes en cuanto al clima en el aula, la motivación y liderazgo hacia sus alumnos, la planificación de la clase y la comunicación con sus estudiantes. El proceso de evaluación del desempeño docente de la institución de referencia determinada como caso, es reflejado en el Indicador de Desempeño Docente (IDD) y se define en base a las siguientes 3 dimensiones y sus componentes:

1. Competencias Docentes (45%): Corresponde al desempeño del docente según la percepción de los estudiantes y de los pares; así como también al cumplimiento de los estándares, según se estipulan en el Reglamento Docente de la institución, donde será evaluado por la jefatura directa. Esta dimensión aporta en un 45% al IDD. Sus componentes son:

⁵ Detalle de los instrumentos disponible en los Anexos.

- a. **Evaluación de Jefatura - Índice Evaluación Jefatura (30%):** Analiza el trabajo colaborativo, aporte al desarrollo académico, vínculo con el medio, responsabilidad por el desarrollo profesional y gestión académica de las asignaturas. Representa el 30% de esta dimensión.
- b. **Evaluación de Estudiantes - Índice Docente (50%):** Analiza el clima en el aula, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicación, motivación y Liderazgo. Representa un 50% de esta dimensión.
- c. **Evaluación de Pares - Índice Programa de Acompañamiento Docente (20%):** Analiza la innovación de prácticas pedagógicas y la implementación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso es realizado por un área de apoyo pedagógico dependiente del centro de formación docente institucional. Representa el 20% de esta dimensión.

2. Resultados de Aprendizaje (45%): Corresponden a la efectividad del docente en la entrega de competencias e impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensión aporta en un 45% al IDD. Sus componentes son:

- a. **Efectividad ET - Tasa de aprobación Examen Transversal (50%):** Este índice mide el porcentaje de aprobación del Examen Transversal (medición de las competencias trabajadas durante el semestre), entre los estudiantes que se presentaron a rendir el examen. Representa el 50% de esta dimensión.
- b. **Aprobación Asignatura - Tasa de Aprobación Asignatura (50%):** El índice de tasa de aprobación de asignaturas corresponde al porcentaje de alumnos que termina la asignatura con estado de aprobado. Se

calcula sobre la base de todos los alumnos que al finalizar el semestre mantienen la asignatura inscrita. Representa el 50% de esta dimensión.

3. Cumplimiento Administrativo (10%): Considera la responsabilidad del docente por el servicio académico comprometido al estudiante. Esta dimensión aporta en un 10% al IDD. Su componente es:

a. Realización y recuperación de clases – Tasa Cumplimiento (100%):

Corresponde a la realización de la totalidad de clases de la carga académica asignada y/o la recuperación de éstas en caso de suspensión por motivos justificados y de fuerza mayor. Representa el 100% de esta dimensión.

La muestra corresponde solo a los indicadores de los docentes de una escuela de formación⁶. La escuela base de la muestra concentra a 403 de los 3.908 docentes de la institución. Para el caso de estudio se lograron recopilar antecedentes para 340 docentes de los 403 con que cuenta la escuela foco del estudio, correspondiendo al 84,36% del total del equipo docente de esta escuela de formación. La muestra de un 8,7%, es representativa de la población comprendida por todos los docentes de la institución, permitiéndonos extrapolar los resultados a la población general. Pero obedeciendo a la diversidad entre muestras iguales, el estudio se centra solo en la escuela de referencia.

Mediante Pruebas T-Student se evaluará si hay diferencias estadísticas significativas entre los 2 grupos de estudio y de forma complementaria un análisis más detallado en base al tipo de formación realizada para la adquisición de las competencias

⁶ Base de Datos disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1zz0HQ7cws46qZxLPKheb8X0njZuUu2Rb>

pedagógicas. No se observa necesario recurrir al uso de un ANOVA por ser solo 2 los grupos que forman parte del estudio.

El análisis de los resultados nos permitirá determinar el efecto de las competencias pedagógicas sobre los indicadores académicos, lo que nos aportará evidencia para responder a la pregunta de investigación planteada:

¿Cómo se relaciona el desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes especialistas, en los resultados de evaluación del proceso de formación de los estudiantes de nivel superior técnico profesional?

En consideración a que este proceso de formación lo observamos desde los resultados e indicadores académicos del mismo y que luego pueden ser evaluados en su relación sobre dimensiones particulares.

Resultados

Los resultados que se presentan consideran la evidencia de formación que la institución ha realizado de forma interna por medio de su Centro de Formación Docente (CFD)⁷. Como se ha planteado, los grupos de investigación corresponden a docentes especialistas sin formación pedagógica que han desarrollado competencias o habilidades pedagógicas de manera formal en instancias internas, en contraposición a docentes especialistas que no lo han hecho.

Con el uso del software IBM *SPSS Statistics* se ha trabajado en un primer análisis que da cuenta de las pruebas *T-Student* para muestras independientes que buscan evaluar si hay diferencias estadísticas significativas entre los 2 grupos de estudio, hemos definido como variables los resultados del indicador de desempeño docente (IDD) y la realización de los diplomados o talleres del Centro de Formación Docente.

La hipótesis nula (H_0) de nuestra investigación establece entonces que no hay diferencias entre los indicadores de desempeño docente y el desarrollo de competencias o habilidades pedagógicas en los docentes especialistas sin formación pedagógica.

Con el uso del software IBM *SPSS Statistics* se ha ejecutado una prueba *T-Student* para muestras independientes, especificando como variable de prueba el Indicador de Desempeño Docente y como variable de agrupación la observancia de realización de talleres o diplomados de formación docente, obteniendo resultados que se observan en la Tabla 1:

⁷ Antecedentes disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1zz0HQ7cws46qZxLPKheb8X0njZuUu2Rb>

	Diplomados o Talleres	
	No Desarrollado	Desarrollado
N	259	81
Media IDD	83,889	85,777
Confiabilidad (p)	0,056	

(*) Nivel de significancia 0,01

Tabla 1. Resultados de las pruebas T-Student sobre los grupos de estudio.

El análisis ha agrupado el desarrollo de competencias por medio de diplomados o talleres. En base a las estadísticas de cada grupo, podemos observar en el promedio de los indicadores de desempeño docente (IDD) del grupo de docentes que han desarrollado competencias pedagógicas a través de las instancias formales, es levemente más alto respecto del grupo que no ha desarrollado este tipo de formación en casi 2 puntos porcentuales. El grado de confiabilidad obtenido en el desarrollo de Diplomados o Talleres es de un 0,056 el que no nos permite interpretar que sí hay diferencias significativas para los indicadores de desempeño docente de los docentes especialistas sin formación pedagógica atribuible a quienes han desarrollado competencias o habilidades pedagógicas y los que no lo han realizado.

Acorde al planteamiento indicado en la Metodología de Investigación, se ha realizado un análisis más detallado. Para este se han establecido 4 subsegmentos de las agrupaciones principales. Aquí se han determinado como variables de prueba el Indicador de Desempeño Docente y como variable de agrupación la observancia de realización de las capacitaciones divididas en:

- Subsegmento 1: Docentes que han desarrollado Diplomados
- Subsegmento 2: Docentes que han desarrollado Talleres
- Subsegmento 3: Docentes que han desarrollado Diplomados o Talleres
- Subsegmento 4: Docentes que han desarrollado Diplomados y Talleres

Los resultados obtenidos en este análisis se observan en la Tabla 2:

	Variable de Prueba							
	Diplomado		Taller		Diplomado ó Taller		Diplomado y Taller	
	No Desarrollado	Desarrollado	No Desarrollado	Desarrollado	No Desarrollado	Desarrollado	No Desarrollado	Desarrollado
N	309	31	279	61	259	81	329	11
Media IDD	83,973	87,994	84,215	84,902	83,889	85,777	84,245	87,145
Confiabilidad (p)	0,006		0,532		0,056		0,223	

(*) Nivel de significancia 0,01

Tabla 2. Resultados de las pruebas T-Student sobre los grupos de estudio y subsegmentos.

En base a las estadísticas del grupo bajo los subsegmentos, podemos observar en el promedio de los Indicadores de Desempeño Docente (IDD) del grupo de docentes que han desarrollado competencias pedagógicas a través de las instancias formales, éste es más alto en todos los subsegmentos respecto del grupo que no ha desarrollado este tipo de formación. El grado de confiabilidad obtenido en el desarrollo de solo Diplomados es de un 0,006 el que nos permite interpretar que sí hay diferencias significativas para los indicadores de desempeño docente de los docentes especialistas sin formación pedagógica atribuible a quienes han desarrollado competencias o habilidades pedagógicas y los que no lo han realizado, pero solo en este subsegmento.

Los resultados presentados dan cuenta de la relación que se puede observar entre el desarrollo de competencias pedagógicas, por medio de diplomados de formación, en docentes especialistas sin formación en pedagogía, sobre los resultados académicos de los estudiantes en esta organización educativa del segmento técnico profesional.

Conclusiones

El objetivo general de la investigación su puede considerar cumplido al haber logrado evidenciar que, sí hay diferencias significativas entre el grupo de docentes especialistas que han desarrollado habilidades o competencias pedagógicas en instancias formales por medio de Diplomados, respecto de los que no lo han hecho, en base a los resultados de los indicadores académicos de los estudiantes que son reflejados en su Indicador de Desempeño Docente (IDD).

El problema abordado respecto de si el desarrollo de habilidades o competencias en docentes especialistas de instituciones educativas del segmento técnico profesional tiene relación con los resultados académicos de los estudiantes, ha logrado ser desarrollado. También se da cuenta de la necesidad de establecer instancias formales para la capacitación de los especialistas que se incorporan a los equipos de formadores, entendiéndose que las competencias técnicas de su área de especialidad pueden no ser suficientes para el aseguramiento del desarrollo de las habilidades de los estudiantes en sus respectivas disciplinas.

Las pruebas realizadas en busca de una significancia entre el desarrollo de las habilidades o competencias respecto de los resultados académicos nos sugieren profundizar en un mayor nivel de detalle respecto de la sola realización de cursos o talleres de forma aislada en contraposición al desarrollo de habilidades basadas en itinerarios formativos más integrales como lo son un diplomado u otras instancias de postgrado.

Los resultados nos permiten recomendar que los procesos de capacitación interna o externa deben ser pertinentes e institucionalizados, pudiendo de estar forma generar información útil para los análisis de efectividad en los procesos de

perfeccionamiento docente. Un itinerario formativo adecuado debería considerar el desarrollo de competencias en sus niveles básicos, específicos y transversales.

Si bien los talleres de formación docente pueden ser un aporte, estos deberían estar articulados en una ruta formativa que propenda a la integración de las competencias, como es el caso de los diplomados. La recomendación pertinente sería la elaboración de un programa de formación en base a los talleres de perfeccionamiento, que agrupe las competencias acordes a la clasificación de niveles, logrando una adquisición gradual modularizada de los grupos de competencias asociadas.

Este estudio de caso se ha centrado en solo una de las escuelas de la institución educativa, por lo que los resultados no pueden ser generalizables a toda la institución u organizaciones educativas del segmento técnico profesional. Se debe considerar que esta puede obedecer a la naturaleza de las especialidades, la calidad de la información recopilada y la evidencia utilizada como base de análisis, por lo que se sugiere ampliar este análisis a otras escuelas de la institución u otras instituciones del mismo segmento en los niveles secundarios y superior.

Referencias

- Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H., & Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 7-26.
- Avalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto FONDECYT N° 11060128.
- Ávalos, B. (2014) "La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barrientos Delgado, Carolina, & Navío Gámez, Antonio. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(1), 45-61.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Bernasconi, Andrés, & Rodríguez-Ponce, Emilio. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Berríos, P. (2015). *La profesión académica en Chile: Crecimiento y profesionalización. La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bolívar, Antonio. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. 61-103.

- Careaga, A. (2007). El desafío de ser docente. Montevideú: Universidad de la República.
- Castillo, D., & Alzamora, M. (2009). Situación de la práctica docente en la educación técnica superior.
- Carbonell, A. J. Z., & Mora, E. G. (2018). Análisis multivariado de la evaluación docente estudiantil. Un caso de estudio. *Comunicaciones en Estadística*, 11(1), 129-150.
- CEPAL, 2017 - Panorama de la educación Técnica profesional en América Latina y el Caribe.
- Cid, A., Zabalza, M.A., y Doval, M.A.L (2017). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 87-104
- Cruz, E. M. (2007). Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal. Plaza y Valdés.
- CSE (2010). Índices docentes 2010. Recuperado el 6 de diciembre de 2012 desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/doc/Estadisticas2010/cse_a_f6c1_2009.pdf
- Day, C. et al. (2010). 10 strong claims about effective school leadership Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- de Desarrollo–CINDA, C. I., & CHILENAS, G. O. D. U. (2010). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (pp. 37-68). Paris: OCDE.
- Giusti Pachane, Graziela. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la educación superior*, 36(143), 119-132.

- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios de políticas y prácticas en Educación.
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? Educational Management Administration & Leadership, 38(4), 654–678.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. School Effectiveness and School Improvement, 23 (4), 359-367.
- Hanushek, E. (2010). Buenos Profesores para una Educación de Calidad. Serie Informe Social, Vol. N° 127, 5-15.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. The future of children, 69-86.
- Hargreaves A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Editorial: Morata
- Orozco E., Barahona M. y Guerra S. (2018): "Evaluación del capital humano docente en el Instituto Tecnológico Superior Juan de Velasco de Riobamba", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2018). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/evaluacion-docente.html>.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. Nottingham: Research Report 800.
- Miranda Jaña, Christian, & Rivera Rivera, Pablo. (2009). FORMACION PERMANENTE DE PROFESORES: ¿QUIEN ES EL FORMADOR DE FORMADORES?. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1), 155-169
- McCabe, A. y O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. Teaching in Higher Education, 19(4), 350-359
- Miranda Jaña, C., & Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores:¿Quién es el formador de formadores?. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1), 155-169.
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2018). El formador de futuros El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la Docencia en la educación superior Universitaria.. Calidad en la Educación, (32), 254-267.
- Moreno, I.R. (2016). Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior en el contexto de la posmodernidad. Reflexiones sobre el caso mexicano. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(1e), 203-217
- OCDE, 2010 - Skills beyond School. Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- Pribble, J. (2013). Welfare and party politics in Latin America. Cambridge University Press.
- Robinson, V. (2011). Student-Centered Leadership (First Edit). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. Routledge.
- Ros-Garrido, A., Navas-Saurin, A., & Marhuenda Fluixá, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 269-288.
- Scheerens, J. (ed.) (2012). School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies. Dordrecht: Springer.
- Silva, J. (2006). Interacciones docentes en un espacio virtual de aprendizaje. Formación continua de docentes: Un camino para compartir, 225-234.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes.
- Torelló, Ó. M. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista, Revista de Docencia Universitaria, 10(2), 299-318
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación universitaria, 10(4), 75-96.
- Vogt, W. P., Gardner, D., Haeffele, L., & Baker, P. (2011). Innovations in program evaluation: Comparative case studies as an alternative to RCTs. The Sage handbook of innovation in social research methods, 289-320.
- Zabalza, M. Á., y Abala Beraza, M. Á. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid, ES: Narcea Ediciones.

- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, 77(4), 575-614.
- Pellegrino, J. W. (2006). *Rethinking and redesigning curriculum, instruction and assessment: What contemporary research and theory suggests*. Commission on the Skills of the American Workforce, Chicago, 1-15.

Anexos

1. Resultados SPSS Statistics v.21

T-Student Diplomado o Talleres sobre IDD

Group Statistics

	Alguna	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IDD	0	259	83,889	7,7657	,4825
	1	81	85,777	7,5746	,8416

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IDD	Equal variances assumed	1,241	,266	-1,921	338	,056	-1,8877	,9829	-3,8211	,0457
	Equal variances not assumed			-1,946	136,660	,054	-1,8877	,9701	-3,8062	,0307

T-Student Diplomado sobre IDD

Group Statistics

	Diplomado	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IDD	0	309	83,973	7,8473	,4464
	1	31	87,984	5,6244	1,0102

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IDD	Equal variances assumed	3,824	,051	-2,774	338	,006	-4,0111	1,4462	-6,8557	-1,1664
	Equal variances not assumed			-3,632	42,703	,001	-4,0111	1,1044	-6,2388	-1,7833

T-Student Talleres sobre IDD

Group Statistics

	Taller	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IDD	0	279	84,215	7,7697	,4652
	1	61	84,902	7,7058	,9866

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IDD	Equal variances assumed	1,197	,275	-,626	338	,532	-,6862	1,0966	-2,8432	1,4708
	Equal variances not assumed			-,629	88,692	,531	-,6862	1,0908	-2,8537	1,4812

T-Student Diplomado y Talleres sobre IDD

Group Statistics

	Ambos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IDD	0	329	84,245	7,8438	,4324
	1	11	87,145	3,1446	,9481

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IDD	Equal variances assumed	5,501	,020	-1,222	338	,223	-2,9008	2,3742	-7,5708	1,7693
	Equal variances not assumed			-2,784	14,574	,014	-2,9008	1,0421	-5,1276	-,6739

2. Detalle de los Instrumentos de Evaluación Docente de la Institución.

Evaluación de Jefatura - Índice Evaluación Jefatura

ENCUESTA DE JEFATURA

Estimado Director de Carrera/Coordinador Programa Transversal:

Le invitamos a responder la Encuesta de Jefatura como parte de la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), para conocer su experiencia con cada docente de la(s) carrera(s) y/o programa(s) que tiene a cargo.

La información que nos entregue es fundamental para mejorar continuamente las competencias de los docentes en nuestra institución. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas sólo con los fines mencionados.

Responda la encuesta marcando sólo UNA de las alternativas que le siguen a cada pregunta y/o afirmación, según la escala que a continuación se presenta:

Sigla	Categorías de la escala	Puntaje
SPO	Siempre que se presente la oportunidad: La conducta se presenta cada vez que es posible o necesario.	4
F	Frecuentemente: La conducta se presenta usualmente.	3
O	Ocasionalmente: La conducta se presenta esporádicamente (a veces).	2
RV	Rara vez: La conducta se presenta muy pocas veces.	1
NHF	Nunca hasta la fecha: La conducta no se presenta.	0
NA	No Aplica (Solo para Vinculación con el Medio para los docentes de Programas Transversales, excepto docentes del Programa de Emprendimiento).	

Dimensión	Descripción	Subdimensión	N°	¿Con qué frecuencia el/la docente...?	Alternativas de respuesta					
					Nunca hasta la fecha	Rara vez	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre que se presenta la oportunidad	No Aplica
Trabajo Colaborativo	Colaborar y participar en su equipo de trabajo para mejorar las prácticas docentes y los resultados académicos de la unidad que forma parte.	Colabora y se relaciona con su equipo de trabajo docente compartiendo sus experiencias y conocimientos.	1	Participa en jornadas e instancias de colaboración académica.	0	1	2	3	4	
		Genera equipo de trabajo y apoya la ejecución de los procesos de su equipo docente, contribuyendo al logro de los objetivos.	2	Muestra interés y disposición por trabajar en equipo con sus pares.	0	1	2	3	4	
Aporte al Desarrollo Académico	Realizar aportes al desarrollo curricular e instruccional de los programas académicos en los que participa, siendo un facilitador para la implementación de la oferta académica, de acuerdo a las instancias y procedimientos definidos por la institución.	Facilita y asegura la implementación de la oferta académica hacia los estudiantes.	3	Detecta problemas y propone soluciones para facilitar la implementación de la carrera y/o programa.	0	1	2	3	4	
		Prepara, propone y sugiere aportes al desarrollo académico para la formación de los estudiantes.	4	Propone ideas y/o sugerencias para la mejora de los productos de la maleta didáctica.	0	1	2	3	4	

Dimensión	Descripción	Subdimensión	N°	¿Con qué frecuencia el/la docente...?	Alternativas de respuesta					
					Nunca hasta la fecha	Rara vez	Ocasionalm ente	Frecuentem ente	Siempre que se presenta la oportunidad	No Aplica
Vínculo con el Medio	Participar y apoyar la vinculación de su Sede, Escuela y/o Programa con diversas instituciones, para fortalecer y complementar la formación de los estudiantes, excluyendo a los docentes de Programas Transversales, excepto Emprendimiento, en el marco de la Política Institucional.	Colabora y participa, en su equipo de trabajo, en la mantención de vínculos de su Sede, Escuela y/o Programa con el medio.	5	Participa, propone o diseña actividades de vinculación con el medio, aplicables en la carrera o programa en contextos formales, no formales o informales.	0	1	2	3	4	No Aplica
			6	Colabora en la realización de actividades de vinculación con el medio de la carrera, programa o sede.	0	1	2	3	4	No Aplica
Responsabilidad por el desarrollo profesional	Participar en instancias formales y no formales de aprendizaje, buscando oportunidades de desarrollo profesional docente que le permitan impactar en el aprendizaje de todos sus estudiantes.	Participa en instancias de formación académica y/o profesional ofrecidas por la institución.	7	Participa en instancias de perfeccionamiento organizados por el Centro de Formación Docente (CFD) o la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP) (diplomados, cursos, talleres, habilitaciones, entre otros).	0	1	2	3	4	
			8	Actualiza y perfecciona sus competencias genéricas (básicas y de empleabilidad).	0	1	2	3	4	
			9	Actualiza y perfecciona sus competencias disciplinares, según las tendencias de la industria.	0	1	2	3	4	
Gestión académica de la asignatura	Comunicar en forma clara y oportuna a su jefatura los avances y dificultades en el desarrollo de sus cursos, con el fin de monitorear el progreso y anticipar situaciones que requieran medidas especiales.	Supervisa continuamente el progreso y desarrollo de sus cursos.	10	Monitorea el desempeño de sus estudiantes, según los lineamientos establecidos por la jefatura, entregando la información pertinente.	0	1	2	3	4	
		Anticipa y comunica a su jefatura contingencias que requieran de medidas especiales.	11	Presenta a su jefatura situaciones críticas que pudieran ocurrir durante el desarrollo de su asignatura.	0	1	2	3	4	

		Alternativas de respuesta	
12	En una evaluación general: ¿Consideraría a este docente con asignación de carga académica para el próximo periodo?	si	no

Comentarios

Evaluación de Estudiantes - Índice Docente

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Estimado/a Estudiante:

Le invitamos a responder la siguiente encuesta que nos permitirá conocer su experiencia con cada profesor en la(s) asignatura(s) que se encuentra cursando actualmente. La información que nos entregue es muy importante, ya que nos permitirá mejorar continuamente la docencia de nuestra institución.

Sus respuestas son **confidenciales y serán utilizadas sólo con los fines mencionados**.

Responder la Encuesta es muy fácil: Marque sólo **UNA** de las alternativas que le siguen a cada pregunta y/o afirmación.

Gracias por responder

I. Respecto al profesor:		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Demuestra dominio y conocimiento de los contenidos.				
2	Muestra un trato respetuoso hacia los estudiantes.				
3	Promueve un buen clima en el aula.				
4	Favorece la participación de los estudiantes.				
5	Explica con claridad los contenidos de la asignatura.				
6	Explica cómo serán evaluados los contenidos.				
7	Relaciona las actividades prácticas con los contenidos teóricos de la asignatura.				
8	Realiza actividades que permiten intercambiar ideas entre los estudiantes.				
9	Muestra disposición a aclarar dudas y/o consultas que se realizan en la asignatura.				
10	Retroalimenta luego de las evaluaciones formales, para promover el aprendizaje de los estudiantes.				
11	Evalúa los contenidos expuestos en la asignatura.				
12	Promueve el aprendizaje de los estudiantes.				
13	Durante el curso se utilizó el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) a) Sí (pasar a la pregunta 14) b) No (pasar a la pregunta 16)				

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
14	La información disponible en el AVA es útil para mi proceso de aprendizaje.				
15	El docente responde inquietudes y consultas por medio del AVA.				

II. Considerando su experiencia en este semestre y usando una escala de 1 a 7, donde 1 significa que está muy insatisfecho y 7 que está muy satisfecho.

16. ¿Cómo calificaría su experiencia en términos generales con el docente que dictó esta asignatura?

Muy insatisfecho 1 2 3 4 5 6 7 Muy satisfecho

III. Comentarios

Antecedentes sobre Validación del instrumento

5. Validación general

5.1. Validación de las respuestas

Ya en el proceso de análisis de la información obtenida en cada semestre los criterios de validación del instrumento, se mantendrán de acuerdo a los criterios ya existentes institucionalmente, los que se pueden segmentar en tres partes:

5.2. Validación de las preguntas

- a) Las respuestas contabilizadas como “respuestas válidas” deben poseer sólo una elección de las cuatro opciones disponibles, pudiendo ser contabilizadas y registradas estadísticamente
- b) La pregunta no posee una selección de alternativas posibles es clasificada como “Sin respuesta”, sin embargo se contabiliza y se registra como válida.

⁴Fernández de Pinedo I. (2003) Construcción de una escala de Actitudes tipo Likert.

- c) La pregunta que registra más de una alternativa se califica en la categoría de “Respuesta No Válida”, no considerándose para la contabilización ni el registro académico.

5.3. Validación de la encuesta

- a) En el caso que la encuesta se conteste en su totalidad y no se registre “respuestas no válidas” o sin responder, podemos decir que la encuesta cae en la categoría de “Encuesta Válida”.
- b) Si la encuesta posee alguna de las situaciones detallada a continuación se considerará como “No válida”:
- c) La totalidad de las preguntas sin respuesta.
- d) La totalidad de las respuestas nulas.
- e) Encuestas que presenten menos de un 30% de respuestas válidas.

5.4. Validación del asignatura- docente

Finalmente, la encuesta realizada de la asignatura docente será válida solo si cumple con el número mínimo de encuestas válidas. Este número mínimo se calcula de modo que la media de porcentaje de logro sea estimada con un 95% de confianza y con un error de no más de 3%.

La fórmula de error para estimar la media del porcentaje de logro es.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot \sigma^2}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot \sigma^2}$$

Donde:

- e es el error de estimación aceptado (3%)
- S es la desviación estándar estimada de procesos anteriores (8%)
- N es el número de alumnos inscritos de la asignatura docente
- n es el número de encuestas válidas de la asignatura docente
- De la fórmula anterior se obtiene que el número de encuestas válidas mínima n

6. Ponderación de los datos

Dado que el número de respuestas de cada asignatura docente puede generar distorsiones respecto al peso que este estrato posee en el universo, los resultados presentados deben ser ponderados por el número de alumnos inscritos en las asignaturas válidas.

7. Índices⁵

7.1.Índice por Dimensión

Cada una de las dimensiones poseerá una puntuación máxima de acuerdo a la cantidad de preguntas con que cuente. Teniendo en su posición más desfavorable hacia la labor docente el menor valor posible de la suma de los puntajes obtenidos, mientras en su posición más favorable contará con el máximo de puntos que permita la dimensión. El puntaje de evaluación entregado por cada alumno se calcula como el promedio simple del puntaje obtenido en cada subdimensión k , multiplicado por 100, de lo cual se obtendrá un valor entre 0 y 100.

$$ID = \frac{[(\text{Puntaje obtenido subdimensión } k)]/(\text{Puntaje máximo subdimensión } k)}{* 100}$$

7.2.Índice Docente por alumno

En este caso se suma el puntaje obtenido en las cuatro dimensiones que constituyen el Índice Docente por cada encuesta válidamente respondida, donde el puntaje mínimo es de 0 puntos y el puntaje máximo es de 33 puntos:

$$ID = \frac{[(\text{Puntaje obtenido dimensiones})]/(\text{Puntaje máximo dimensiones})}{* 100}$$

7.3.Índice Docente

Por su parte, el Índice Docente de la Asignatura, se calcula como el promedio simple de la evaluación realizada por cada alumno que respondió la encuesta de forma válida.

$$ID_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n ID_{ij}$$

Donde:

j : representa al alumno j que respondió de forma válida la encuesta de la asignatura i dictada por el docente.

n : representa al total de encuestas válidas.

⁵ Se debe aclarar que si bien no es correcto transformar de manera directa una escala ordinal a numérica, existen ciertas circunstancias que lo permiten (Agresti, 1990; p13), valiéndonos de la característica compartida de asignar un orden de ambas escalas. Esta transformación se realiza dados los objetivos del estudio y la posibilidad que nos brinda de presentar un valor único y comparable por asignatura docente.

El **Índice Docente final** corresponde a un promedio ponderado (por el total de alumnos de cada asignatura) de los Índice Docente Asignatura, para todas las asignaturas dictadas por el docente durante el año académico.

$$ID = \frac{1}{\sum N_i} \sum_i^m ID_i * N_i$$

Donde:

ID_i : representa el Índice Docente Asignatura i.

N_i : representa al total de alumnos inscritos de la asignatura i.

m : representa el total de asignaturas válidas del docente.

Evaluación de Pares - Índice Programa de Acompañamiento Docente

Nombre del docente:

RUN:

Escuela o Programa:

Sede:

Asignatura:

Jornada:

Fecha:

Antigüedad (Semestres):

Sala, Taller o Laboratorio:

Sigla	Categorías de la escala
SE	Sobre lo esperado
E	Esperado
PE	Próximo a lo esperado
BE	Bajo lo Esperado
NC	No cumple

Dimensión	Descriptores	SE	E	PE	BE	NC
Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	1. Planifico el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo al contexto particular del grupo curso (Necesidades Educativas Especiales, discapacidad u otros), según lo señalado en el PIA, PSA y/o PDA de la asignatura correspondiente.					
	2. Genero un plan de trabajo semestral para la asignatura, contemplando una progresión de los aprendizajes (actividades que vayan de menor a mayor dificultad), fomentando la formación integral y el autoaprendizaje.					
	3. Integro espacios de retroalimentación dentro de mi plan de trabajo semestral, considerando diversos momentos, medios y recursos para lograr fortalecer aquellos aprendizajes de menor logro.					
	4. Analizo las experiencias, actividades o recursos propuestos para el logro de los aprendizajes, realizando ajustes o mejoras que permitan responder a las necesidades del contexto de desempeño profesional o las exigencias de la disciplina.					
	5. Considero en mi planificación semestral, la definición de normas de convivencia del curso que favorezcan el aprendizaje, en acuerdo con mis estudiantes.					
	6. Planifico instancias de evaluación con distinta intencionalidad (diagnóstica, formativa y sumativa), tipos de instrumentos y anticipándome a variables tales como cantidad de estudiantes, espacio físico y tiempo disponible.					
Implementación de la clase	7. Implemento una clase con una estructura definida (inicio, desarrollo y cierre), observándose continuidad y vínculo entre cada momento.					
	8. Optimizo el tiempo disponible, favoreciendo el logro de los aprendizajes esperados de mis estudiantes.					
	9. Ejecuto estrategias pedagógicas que responden a los lineamientos del Modelo Educativo, es decir, enseñanza y aprendizaje contextualizados e integración teórico-práctica.					
	10. Implemento actividades, reconociendo los aprendizajes previos y las expectativas de mis estudiantes.					
	11. Implemento actividades orientadas a la contextualización y/o problematización de los aprendizajes, vinculando lo que se aprenderá con el campo de desempeño profesional.					
	12. Implemento actividades que promueven la participación de todos mis estudiantes.					
	13. Implemento actividades que favorecen la integración y progresión de los aprendizajes esperados de todos mis estudiantes, logrando aprendizajes cada vez más complejos.					

	14. Intenciono actividades que favorecen la autonomía y reflexión de mis estudiantes.					
	15. Empleo recursos que propician el logro de los aprendizajes asociados a la clase o a la unidad de aprendizaje, considerando la diversidad de mis estudiantes.					
	16. Facilito la retroalimentación colaborativa durante la clase, reconociendo los logros de aprendizaje alcanzados por todos mis estudiantes.					
	17. Guío la participación colaborativa de mis estudiantes para la construcción de una síntesis de la clase, identificando logros y conceptos clave.					
Habilidades Comunicacionales	18. Integro recursos comunicativos (gestuales, orales y escritos) en mi discurso, propiciando la entrega y comprensión efectiva de los contenidos y actividades de aprendizaje.					
	19. Expreso mis ideas con claridad, explicando las actividades de aprendizaje, presentando contenidos y ejemplos.					
	20. Adecúo mis recursos comunicativos (orales, gestuales y escritos) a las necesidades de mis estudiantes y al contexto.					
	21. Mi expresión corporal es coherente con las ideas que comunico, demostrando confianza y seguridad.					
	22. Domino ritmo, volumen, pausas y énfasis en mi discurso para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.					
Clima de aula	23. Establezco interacciones de respeto y empatía con los estudiantes, logrando un ambiente propicio para el aprendizaje.					
	24. Destaco lo positivo y enfatizo los avances de mis estudiantes, explicitando altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.					
	25. Establezco instancias de comunicación orientadas al aprendizaje, promoviendo el diálogo con y entre todos sus estudiantes.					
	26. Actúo como facilitador y guía de los aprendizajes, demostrando proactividad y cercanía con todos mis estudiantes.					

1. Observaciones Generales	
2. Mencione al menos 1 fortaleza de su práctica docente	
3. Mencione al menos 1 oportunidad de mejora de su práctica docente	

Descripción	Si	No
1. Participé en la Inducción Sede.		
2. Realicé los cursos de la Inducción Institucional Docente (IID).		
3. Requero apoyo en el uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).		
4. Gestioné las claves de acceso a las plataformas Duoc UC.		
5. Requero apoyo en plataformas de gestión académica (Libro Virtual de Clases y Calificaciones en línea).		
6. Recibí el Programa Instruccional de la Asignatura (PIA).		
7. Recibí el Plan Secuencial de la Asignatura (PSA) o Plan Didáctico de Aula (PDA).		
8. Requero apoyo en el uso de la maleta didáctica, compuesta por los productos instruccionales: Programa Instruccional de la Asignatura (PIA), Plan de Asignatura (PDA) o Plan Secuencial de Asignatura (PSA).		

3. Competencias Docentes – Villarroel & Bruna (2017)

Dimensión	Competencias
Básicas	Cognitivas asociadas al conocimiento de la disciplina (Cardona et al 2011; Casero, 2008; Ortega, 2010; Galvis, 2007)
	Sociales asociadas al trabajo en equipo y la colaboración con otros (Cano, 2005, Cardona, et al., 2009; Ortega, 2010; Galvis, 2007; Zabalza, 2009)
	Comunicativas referidas la capacidad de expresar y explicarse adecuadamente a nivel oral y escrito (Cano, 2005, Cardona, et al., 2009; Monereo y Domínguez, 2014; Ortega, 2010)
	Tecnológicas ligadas al manejo de las tecnologías de la información (Cano, 2005; Ortega, 2010, Perrenoud, 2004; Zabalza, 2009)
	Personales como son el compromiso y ética profesional (Cardona, et al., 2009; Casero, 2008; Comellas, 2002, Elton, 1996; Gairín, 2011; Monereo y Domínguez, 2014; Perrenoud, 2004)
Específicas	Planificación y Organización referidas a cómo se diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando lo que se debe enseñar en un curso, los resultados de aprendizajes que los estudiantes deben lograr y las habilidades de entrada que ellos traen para alcanzarlas (Alvarez-Rojo, et al., 2011; Camargo y Pardo, 2008; Cano, 2005; Comellas, 2002; Elton, 1996; Ghedin, 2008; Monereo y Domínguez, 2014; Ortega, 2010; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2009)
	Didácticas entendidas como la selección de estrategias y metodologías de enseñanza que permitirán lograr las metas del curso, considerando las características y necesidades de los estudiantes (Alvarez-Rojo, et al., 2011, Casero, 2008; Gairín, 2011; Morán et al, 2015; Perrenoud, 2004; Postareff y Lindblom- Ylanne, 2008)
	Diseño e Implementación de Metodologías de Evaluación con que se espera medir y valorar el aprendizaje de los estudiantes, utilizando distintas estrategias que evalúen la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades de orden superior, entregándoles feedback a los estudiantes de sus resultados (Alvarez-Rojo et al, 2011; Camargo y Pardo, 2008; Casero, 2008; Elton, 1966; Morán et al, 2015).
Transversales	Mantener un clima de aula positivo (Cardona, et al., 2009; Camargo y otros autores, 2008; Casero, 2008; Postareff y Lindblom- Ylanne, 2008; Zabalza, 2009)
	Investigar y reflexionar sobre sus propias practicas pedagógicas (Alvarez-Rojo et al, 2011; Cardona et al, 2009; Camargo y Pardo, 2008; Elton, 1996; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2009).

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). *Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes.*

4. Competencias Docentes – Tejada (2009)

Autor/Contexto	Competencias de Referencia
Perrenoud, 2004	• Organizar y animar situaciones de aprendizaje • Gestionar la progresión de los aprendizajes • Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación • Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo • Trabajar en equipo • Participar en la gestión de la escuela • Informar e implicar a los padres • Utilizar las nuevas tecnologías • Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión • Organizar la propia formación continua
Zabalza, 2003	• Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, • Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, • Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, • Manejo de las nuevas tecnologías, • Diseñar metodología y organizar actividades, • Comunicarse-relacionarse con los alumnos, • Tutorizar, • Evaluar, • Reflexionar e investigar sobre la enseñanza, • Identificarse con la institución y trabajar en equipo.
Valcárcel, 2005	• Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes. • Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática. • Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.). • Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje. • Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior. • Competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Autor/Contexto	Competencias de Referencia
Docente Universitario	• Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales • Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica • Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes • Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos • Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje. • Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante. • Gestión de su propio desarrollo profesional como docente • Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación
Pérez, 2005	• Competencias Comunicacionales • Mejora en los procesos de comunicación • Fomento de actividades de dinamización la formación del profesorado a nivel europeo • Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación • Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos • Competencias Organizativas • Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores • Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora • Mejora de la convivencia universitaria e institucional • Competencias de Liderazgo Pedagógico • Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales • Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas • Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas • Competencias científicas • Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos • Realización de proyectos innovadores propios de la universidad • Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades • Impulso de la innovación y en la investigación científica • Competencias de Evaluación y Control • Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado • Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes

Autor/Contexto	Competencias de Referencia
Ayala, 2008	• Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos • Diseña de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos. • Diseña procesos y experiencias de aprendizaje en contextos reales. • Utiliza técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica. • Se asegura de que los escenarios incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. • Utiliza la tecnología en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje. • Experto en su disciplina académica • Domina ampliamente la disciplina académica. • Participa en procesos de actualización constante en su disciplina. • Actualiza su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos. • Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno • Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades. • Sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje. • Facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. • Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades. • Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso • Evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos. • Diseña rúbricas para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores. • Evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. • Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural • Participa en procesos de investigación e innovación educativa. • Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente. • Promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades. • Contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales.

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Tejada Fernández, J. (2009). *Competencias docentes*.